

# 日本人英語学習者の英作文の正確さに及ぼす 書き言葉による訂正フィードバックの種類別効果

－文法項目に関する熟達度別に－

青 山 聡 \*

(平成29年6月13日受付, 平成29年12月4日受理)

## Effects of Different Types of Written Corrective Feedback on Accuracy in Second Language Writing by Japanese Learners of English of Different Grammatical Item-Specific Proficiency Levels

AOYAMA Satoshi \*

This study compares the effects of three types of written corrective feedback (CF), i.e., direct corrective feedback (DCF), indirect corrective feedback (ICF), and metalinguistic corrective feedback (MCF), on Japanese high school students' accuracy in two writing tasks separately dealing with two grammatical items: present perfect and past perfect. The students were assigned into three groups according to their proficiency in each of these items. In the high proficiency group, there was a tendency for ICF and MCF to be more effective than DCF. On the other hand, in the middle proficiency group, there was a tendency for DCF and MCF to be more effective than ICF. In the low proficiency group, MCF was more effective than DCF. These findings show that grammatical item-specific proficiency mediates the extent to which a certain type of written CF improves accuracy.

Key Words : direct corrective feedback, indirect corrective feedback, metalinguistic corrective feedback, accuracy

### 1. はじめに

1990年代以降, 言語学習者が学習上で犯す誤りに対して与えられる訂正フィードバック (corrective feedback, CF) の研究が盛んに行われてきた。第二言語習得研究者にとって訂正フィードバックは, 学習者自らの気づき (noticing) やアップテイク (uptake) を促し, 第二言語発達を導く可能性のあるインプットとして魅力的な研究対象であった。また教師にとっても, 授業で遭遇する言語学習者の多種多様な誤りをどう扱うべきかは大きな関心事であり, この研究分野から得られる知見は大いに役に立つ。

初期の訂正フィードバック研究は口頭による訂正フィードバック (oral CF) を主に対象としており, 個々のフィードバックにラベル付けすることを目的としていた (Lyster & Ranta, 1997)<sup>(1)</sup>。主な分類として「暗示的フィードバック」と「明示的フィードバック」というものがあるが, その中でも前者の, 学習者の誤りに対して自然な言い直しをするフィードバックのリキャスト (recast) がこれまで最も多く研究されてきた。リキャストはインタラクションの流れを阻害することなく, 学習者に誤りの存在を知らせるものである。このフィードバックは学習

者の情意フィルターを高める可能性が少ないため, 教師に最も頻繁に使用されるものであると言われている。これまでのリキャスト研究をまとめると, 実験室で行われた研究では第二言語発達に効果があるとされているが, 教室で行われた研究では効果はなく, 学習者の自己訂正を促す「明確化の要求」や「繰り返し」などのプロンプト (prompt) と呼ばれるアウトプット強制型のフィードバックの方がより効果があるとされている (Kartchava & Ammar, 2014)<sup>(2)</sup>。また, リキャストと明示的フィードバックとの相対的效果を調査した研究では, 概して前者よりも, 後者に属するメタ言語的訂正の方がより効果があることが示されている (Li, 2010)<sup>(3)</sup>。さらに最近では第二言語の熟達度の低い学習者には, より明示的なフィードバックが効果があるなど, 様々な個人差による影響が調査し始められている (Li, 2013)<sup>(4)</sup>。

1990年代中期以降, 書き言葉による訂正フィードバック (written CF) 研究も, 口頭による訂正フィードバック研究に続いて盛んに行われるようになり, 訂正フィードバックが英作文の「書き直し」における英語の正用率の向上に効果を与えるかについて主に研究されてきた。書き言葉による訂正フィードバックの効果の有無に関して

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

は研究成果が分かれており、その効果に否定的な Truscott は、訂正を行っても書き直しのみに効果があるだけで、「新しい英作文」については効果がないと述べている。また、訂正フィードバックを与えられることで学習者は複雑な文を使用しなくなるという弊害も指摘している (Truscott, 1996<sup>(5)</sup>, 1999<sup>(6)</sup>, 2007<sup>(7)</sup>)。一方, Ferris は、訂正フィードバックが学習者に明確かつ一貫して与えられるなら、文法の正確さの向上を促すとした (Ferris, 1999<sup>(8)</sup>, 2003<sup>(9)</sup>)。これまでの研究結果を総合的に判断すると、現在のところ Ferris に軍配が上がると思われることができる (Sheen, 2010)<sup>(10)</sup> が、新しい英作文に対しての効果については依然不明のままである (Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012)<sup>(11)</sup>。

口頭による訂正フィードバックの場合、訂正を意図していること、つまり矯正力 (corrective force) を持っていることが対話者に気づかれやすいかどうかという点で暗示的 (リキャスト等) か明示的 (メタ言語的説明 :metalinguistic explanation 等) となる。しかし書き言葉による訂正フィードバックの場合は、誤りの所在を下線で知らせたり、誤りの内容をコメントで示すため、矯正力のあるインプットであると必ず気づかれるという点で全て明示的であると考えられる。よって、書き言葉による訂正フィードバックの分類においては、明示度に応じて分類していくのではなく、誤りに対して「この表現は間違っている」という否定証拠 (negative evidence) を示すか、否定証拠と「こういう言い方が正しい」という肯定証拠 (positive evidence) を示すかという点から分類されることが多く、前者を「間接的訂正フィードバック (indirect CF, ICF)」, 後者を「直接的訂正フィードバック (direct CF, DCF)」と呼んでいる。よって、「どのような書き言葉による訂正フィードバックが効果があるのか」については、「直接的訂正フィードバックと間接的訂正フィードバックのどちらが効果があるのか」という観点で研究されてきた。

直接的訂正フィードバックとは、誤りの近くに正しい形式や構造を直接示したり、解答を別紙で配布したりするものである。不必要な語句を取ったり、必要な語を足したりすることも含まれる。一方、間接的訂正フィードバックとは、誤りがあることは伝えるが、正しい形式や構造を与えず、自己訂正を促すものである。具体例としては、誤りの下に下線を引いたり、含まれる誤りの数を記入したりするものがある (Bitchener & Storch, 2016)<sup>(12)</sup>。これまでの先行研究から、概して、間接的訂正フィードバックよりも、直接的訂正フィードバックの方が効果があると言われているが (Bitchener & Knock, 2010)<sup>(13)</sup>; Hashemnezhad & Mohammadnejad, 2012<sup>(14)</sup>), 調査対象となる文法項目が過去形などに限定されていたり、統制群が設定されていないなどの研究計画上の課題も多く、結

論付けるに至っていない。また最近では、メタ言語的説明のようなメタ言語的訂正フィードバック (metalinguistic corrective feedback, MCF) という第三のフィードバックも研究対象となり始めた (Bitchener & Storch, 2016)<sup>(12)</sup>。これは学習者に文法的なルールを提示・解説するものである。Li (2013)<sup>(4)</sup> によると、書き言葉による訂正フィードバックがメタ言語的訂正フィードバックと組み合わせたとき (さらに誤りが訂正可能で規則に従っていれば) 最も学習者の正確さを発達させる。

また最近では、訂正フィードバックの効果を論ずる場合、先述の通り、個人差も考慮に入れる必要があると強く主張され始めた。口頭による訂正フィードバック研究の分野では、様々な個人内要因が訂正フィードバックの効果に影響していることが明らかになっており (Ellis, 2012)<sup>(15)</sup>, 言語適性 (Sheen, 2007)<sup>(16)</sup>, ワーキングメモリー (Goo, 2012)<sup>(17)</sup>; Li, 2013<sup>(4)</sup> など変数として研究されてきた。書き言葉による訂正フィードバックの分野でも、言語分析能力 (language analytical ability) などの個人内要因が訂正フィードバックの効果に与える影響を調べる研究などが現れてきている (Shintani & Ellis, 2015)<sup>(18)</sup>。

以上のような先行研究の結果を踏まえると、書き言葉による訂正フィードバック研究は、今後次のような点が考慮されて、展開されていくと考えられる。

1. 直接的訂正フィードバックと間接的訂正フィードバックの間の効果の比較だけでなく、メタ言語的訂正フィードバックを含めた効果の比較が行われる。
2. 過去形や冠詞などの限られた文法項目だけでなく、それ以外の項目も研究対象となる。
3. 統制群を設けることや、書き直しだけではなく新しい英作文における効果を検証することや、事前・事後・遅延事後研究デザインを用いることで、より厳密に訂正フィードバックの効果を第二言語習得研究の観点から検証する。
4. 訂正フィードバックの受け手となる学習者に関する様々な要因の影響を考慮する。

## 2. 本研究

Kondo and Shirahata (2015)<sup>(19)</sup> は、ある文法規則に対する明示的な指導がその文法の自動化 (習得) まで導く過程を図示した (図 1)。



図 1 明示的指導の役割に焦点を当てた  
第二言語習得モデル  
(Kondo & Shirahata, 2015, p.99 より引用)

彼らによると、教師が明示的指導をすることで、学習者側に第二言語習得に必要な最初の段階である気づ

き（noticing）や理解（comprehension）が生じることとなる。その後、理解された情報が明示的知識として内在化（internalization）され、さらに自動化（automatization）の段階に達するには、タスク活動などで多くの使用機会が必要となると考えられる。学習者はこのタスク活動の際に誤りを表出することになる。誤りの原因は「知識」の段階のものもあれば、「運用」の段階のものもある。前者はある文法規則に対する正確な知識が欠如している場合や、不正確なものであったりする場合である。後者は、正しく必要な知識は有しているが、産出の際に不注意から間違えてしまうことなどが含まれる。日本では、文法指導はまず明示的に行われることが比較的多い。このような指導下においては、この「知識」の段階にある文法規則に関する明示的知識や、「運用」の段階で正しくその明示的知識を利用できるかどうかの能力について学習者間で差が生じることとなる。これらの段階で生じる学習者間の差が、その後に与えられる訂正フィードバックの効果に違いを生じさせるかどうかを調査するのが本研究の目的である。本研究では、保持している文法項目に関する明示的知識を学習者が活用できる能力を「項目別熟達度」と呼ぶことにする。文法項目に対する知識の量と活用できる力はその文法項目ごとに異なるため、総合的な言語能力を意味する一般的な「熟達度」の定義とは異なる。また、本研究では、活用するのは話し言葉においてではなく、書き言葉においてのみとする。従って、以上の点をまとめると、「項目別熟達度」とは、「ある文法項目に関してすでに持っている明示的知識を活用して英文を書く能力」を意味することとなる。Kang and Han (2015)<sup>(20)</sup>によると、一般的な「熟達度」を対象としているが、学習者の熟達度と様々な訂正フィードバックの効果との関係について直接扱った研究はこれまで実施されていない。

また Ferris (2010)<sup>(21)</sup> が述べている通り、これまでの書き言葉による訂正フィードバック研究では、フィードバックにより「書き直しされたかどうか」のみに関心を寄せており、新しい英作文における正用率の向上については十分に調査されていない。よって本研究では事前・事後・遅延テストデザインを用いて、書き言葉による訂正フィードバックの効果がどれほど新しいライティングに及び、保持されるのかについて調査する。

### 3. 研究課題

研究課題は「ある文法項目の明示的知識を活用する英作文能力（項目別熟達度）の違いによって、異なるタイプの書き言葉の訂正フィードバックは、新しい英作文課題の正確さの向上に異なった影響を及ぼすのか」と設定した。

## 4. 研究方法

### 4.1. 調査参加者

高校1年生144名の生徒が本研究に参加した。生徒は1年次途中から標準クラス・発展クラスのどちらかを選ぶことになっている。同じ教科書を用いて学習を進めていくが、発展クラスは標準クラスでは行わないプレゼンテーションやディスカッションなどの発展的な言語活動を行う。クラス分けのテストはなく、生徒は各自の英語力に応じて自由に選択することができる。144名のうち、発展クラスの学習者は99名、標準クラスの学習者は45名である。

### 4.2. 研究計画

表1 文法項目・熟達度群・C F

文法項目	熟達度群	参加者数	スコア帯	フィードバックタイプ
現在完了	高群	90	6～9	①直接的訂正フィードバック(DCF)
	中群	3	3～5	②メタ言語的訂正フィードバック(MCF)
	低群	1	0～2	③間接的訂正フィードバック(ICF)
過去完了	高群	3	10～11	④フィードバックなし(NF)
	中群	56	3～9	①直接的訂正フィードバック(DCF)
	低群	60	0～2	②メタ言語的訂正フィードバック(MCF)

- \* 項目別熟達度低群（過去完了）には③ ICF を与えていない。
- \* 網掛けの部分は本研究での研究対象外となった群である。
- \* 現在完了を10点満点、過去完了を12点満点としている。

#### 4.2.1. 対象文法項目

本研究の研究課題を調査するために、フィードバックを与える文法項目に、現在完了と過去完了を選んだ。そしてそれぞれの項目における熟達度を測るために英作文課題を行い、スコアに応じて高・中・低の3群に分けたところ、現在完了については項目別熟達度高群に、過去完了については項目別熟達度中・低群に人数が集まった（表1参照）。項目別熟達度高群は、現在完了に関する英作文課題10点満点のうち、6点から9点を取った90名の学習者が属する。10点を取った場合は訂正フィードバックを与えることが出来ず、フィードバックの効果を測ることができないため分析対象から外すことにした。項目別熟達度中群には、過去完了に関する英作文課題において12点満点中3～9点であった56名の学習者が該当する。項目別熟達度低群には、同じ過去完了に関する英作文課題において12点満点中0～2点であった60名の学習者が属する。項目別熟達度高群は現在完了に関する課題について設定された高群であるため、現在完了の誤りに対して与えられた訂正フィードバックの種類別効果を検証する。一方、項目別熟達度中・低群は過去完了に関する課題について設定された中・低群であるため、過去完了の誤りに対して与えられた訂正フィードバックの種類別効果を検証する。項目別熟達度高中群対象の研究については、それぞれ3つのフィードバック・グループ（DCF、



MCF, & ICF) と統制群 (NF) を、項目別熟達度低群対象の研究については2つのフィードバック・グループ (DCF & MCF) と統制群 (NF) を設定した。間接的訂正フィードバックを含まないのは、元々知識が少ない項目別熟達度低群に属する参加者に対しては、間接的な訂正フィードバックの効果はほとんどないと考えたからである。

現在完了、過去完了共に学習者にとって統語的にも意味的にも、複雑なものである。本研究では、現在完了や過去完了に関する明示的知識を利用しながら、いくつかの文のタイプの英作文課題を遂行しなければならない問題を準備した。

#### 4.2.1.1. 現在完了

現在完了は進行形を含む肯定文、疑問文、否定文を用意した。以下にそれぞれの具体例を記す。

- (1) 肯定文 : I have just finished my homework.  
肯定文 : I have been studying English for three years.
- (2) 疑問文 : Have you arrived in Okayama yet?
- (3) 否定文 : I have never traveled by airplane.

#### 4.2.1.2. 過去完了

過去完了も肯定文、疑問文、否定文を用意した。この過去完了を扱う項目別熟達度中・低群を対象とした研究では、受動態や進行形を含む複雑な肯定文を入れた。以下に例を記す。

- (1) 肯定文 : We didn't know that the lesson had been canceled.  
肯定文 : I had been waiting for three hours when he appeared.
- (2) 疑問文 : Had she already gone out when you called her ?
- (3) 否定文 : I had not arrived in England until I was 30 years old.

#### 4.2.2. タスク

全ての参加者は、通常授業時に現在完了と過去完了についての明示的な文法説明と練習問題（それぞれ計 90 分程度）を一通り終えた後、最初の英作文課題①（図 2 参照）に取り組んだ。

用いられたタスクは現在完了、過去完了共に 1 文レベ

ルの英作文（和文英訳）問題であり、参加者は、4 つは対象文法項目に関する問題を、3 つは研究対象外の文法項目の計 7 問を解くことになった。英作文をするにあたり、明示的な言語的知識を十分に活用できるようタスクには約 15 分の時間が割かれた。タスクは事前、事後、遅延事後と計 3 回実施されたが、それぞれ難易度が同じになるように文構造は変えることなく、単語レベルのみの変更を行った。

#### 4.2.3. 処遇

参加者たちは事前テストとなる英作文課題①に取り組んだ後、スコアをもとにグループ分けされ、一週間後に異なる訂正フィードバックが与えられた（研究対象とならない参加者、例えば現在完了に関する英作文課題①において 5 点以下、及び 10 点だった生徒や、過去完了に関する英作文課題①において 10 点以上であった生徒には MCF を与えた）。「直接的訂正フィードバック・グループ (DCF)」には、各問いに正解・不正解のマークと合計得点（問題数は 7 問であるため 7 点満点となる。研究対象の文法項目は分析のためにスコアリングの基準を元に細かく得点化されたが、学習者には正解・不正解（1 点・0 点）のみで示されている）の書かれた英作文課題①のプリントと、もう 1 枚、全ての問いとその解答例の書かれたフィードバックプリントの計 2 枚が返却された。「メタ言語的訂正フィードバック・グループ (MCF)」には、各問いに正解・不正解のマークと合計得点の書かれた英作文課題①のプリントと、もう 1 枚、その課題①で扱われた文法規則の明示的な説明の書かれたフィードバックプリント（図 3 参照）の計 2 枚が返却された。一方、「間接的訂正フィードバック・グループ (ICF)」には英作文課題①のプリントにおいて誤りがあれば、その箇所に下線を引くか、必要な語句が抜けている場合は挿入マークを記入し、合計得点とともに返却した。よって、この「間接的訂正フィードバック・グループ (ICF)」にはプリントは 1 枚のみ返却された。研究対象以外の文法項目にも同じ種類の訂正フィードバックが与えられた。すべてのグループで、教師から書き直すことは求められていないものの、与えられた訂正フィードバックを元に正しい形式を自分で見つけるよう求められており、多くの学習者が朱書きで自分の解答を直したり、必要な説明を書き写したりしていた。この際、周りの人と話をすることは禁止された。

7 分経過後、参加者はこれらの返却されたプリントを見ることなく、事後テストとして新たな英作文課題②に取り組んだ。それから約 6 週間後に遅延事後テストとしてさらに英作文課題③に取り組んだ。統制群 (NF) は何もフィードバックが与えられず、他のグループ同様のスケジュールで 3 つの英作文課題①～③をこなした。

英作文問題	
1) あなたはもう岡山に到着しましたか。	  
2) サムは毎朝 7 時に起きないのですか。はい、起きません。	  
3) 私は飛行機で旅行したことがない。	  

図 2 英作文課題の例【一部抜粋】（現在完了）

以上の処遇が現在完了と過去完了における英作文課題のそれぞれに対して行われた。

<p>1. 現在完了 現在完了形とは「過去と結びついた現在の状況や気持ち」を表すものです。</p> <p>【過去形との違い】 以下のふたつの英文を見てください。</p> <p>A: Satoshi lost his wallet. (過去形) B: Satoshi has lost his wallet. (現在完了形)</p> <p>Aは単に「(財布を)なくした」という過去の事実のみを表し、現在と関連はありません。よってまだなくしたままかもしれないし、見つかっているかもしれません。一方、Bは「なくした」という過去の事実だけでなく、なくしたままであるという現在の状況まで表します。</p> <p>【現在完了の形】 現在完了は「have/has + 過去分詞」で表します。</p> <p>否定形: have + not/never + 過去分詞 疑問形: Have/Has + 主語 + 過去分詞～? * 過去のある時から現在までの動作の継続を表すには、完了進行形を用います。 Bob has been cleaning his room since this morning. 「ボブは今朝からずっと自分の部屋の掃除をしています。」</p> <p>【現在完了の意味】 (1)完了・結果: 「～した(ところだ)」 (2)経験: 「(今までに)～したことがある」 (3)継続: 「(今まで)ずっと～である」</p>
--

図3 フィードバックプリントの例 (MCF)

#### 4.3. スコアリング

現在完了を含む文のスコアリングは次のように行った。満点は10点となる。なお、語順については典型的なものを正解と見なした。またこの研究では現在完了、過去完了などの文法項目の正確さの向上をみることに焦点を当てるため、スペルミスは減点の対象としてはいない。

- (1) 肯定文 : I have just finished my homework.  
2点→現在完了が正確である。  
1点→現在完了の過去分詞に誤りがある。  
e.g. I have just finish my homework.
- (2) 疑問文 : Have you arrived in Okayama yet ?  
3点→現在完了と疑問が正確である。  
2点→現在完了の過去分詞、語順のどちらかに誤りがある。  
e.g. Have you arrive in Okayama yet ?  
1点→現在完了の過去分詞と語順に誤りがある。  
e.g. You have arrive in Okayama yet ?
- (3) 否定文 : I have never traveled by airplane.  
3点→現在完了と否定が正確である。  
2点→現在完了の過去分詞、否定、語順のうちどれか一つ誤りがある。  
e.g. I have never travel by airplane.  
1点→現在完了の過去分詞、否定、語順のうち二つ以上誤りがある。  
e.g. I never have travel by airplane.
- (4) 進行形 : I have been studying English for three years.  
2点→現在完了進行形が正確である。  
1点→進行形に誤りがある。  
e.g. I have studied English for three years.

過去完了を含む文のスコアリングは次のように行った。満点は12点となる。語順の誤りやスペルミスは現在完了のスコアリングと同様に扱った。

- (1) 疑問文 : Had she already gone out when you called her ?  
3点→主節の過去完了、及び従属節の過去が正確である。  
2点→主節の過去分詞、語順、従属節の過去のうちどれか一つに誤りがある。  
e.g. Had she already went out when you called her ?  
1点→主節の過去分詞、語順、従属節の過去のうち二つ以上誤りがある。  
e.g. Had she already went out when you call her ?
- (2) 否定文 : I had never arrived in England until I was 30 years old.  
3点→主節の過去完了、否定、及び従属節の過去が正確である。  
2点→主節の過去分詞、否定、語順、従属節の過去のうちのどれか一つに誤りがある。  
e.g. I had arrived in England until I was 30 years old.  
1点→主節の過去分詞、否定、語順、従属節の過去のうち二つ以上誤りがある。  
e.g. I had never arrive in England until I had been 30 years old.
- (3) 進行形 : I had been waiting for three hours when he appeared.  
3点→主節の過去完了進行形、及び従属節の過去が正確である。  
2点→主節の進行形、従属節の過去のどちらかに誤りがある。  
e.g. I had waiting for three hours when he appeared.  
1点→主節の進行形、従属節の過去に誤りがある。  
e.g. I had waited for three hours when he appears.
- (4) 受動態 : We didn't know that the lesson had been canceled.  
3点→主節の過去完了と受動態、及び従属節の過去が正確である。  
2点→主節の受動態、従属節の過去のどちらかに誤りがある。  
e.g. We didn't know that the lesson had canceled.  
1点→主節の受動態、従属節の過去に誤りがある。  
e.g. We don't know that the lesson had cancel.

#### 4.4. データ分析

英作文課題におけるスコアは一連の統計分析にかけられた。反復測定分散分析 (repeated measures analysis of variance) が使用され、time と group 間に有意な交互作用が見られた時には、Holm 法により多重比較が行われ、どの group 間に差があるか調査された。効果量  $\eta^2$  も測定され、.01, .06, .14 をそれぞれ効果量小、中、大の目安とした (Cohen, 1988) <sup>(22)</sup>。

## 5. 結果

### 5.1.「項目別熟達度\_高」群の場合

記述統計の結果は表2に示す。

表2 記述統計表（項目別熟達度\_高）

Groups	N	Pretest	Posttest	Delayed Posttest
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
DCF	24	8.38 (0.86)	8.67 (1.28)	8.71 (1.24)
MCF	24	8.46 (0.82)	9.08 (1.11)	9.04 (1.17)
ICF	24	8.08 (1.04)	9.04 (1.57)	8.92 (2.38)
NF (Control)	18	8.39 (0.59)	8.11 (1.45)	8.28 (1.79)

分散分析の結果は表3に示す。

表3 分散分析表（項目別熟達度\_高）

Source	SS	df	MS	F	P	Effect size ( $\eta^2$ )
<i>Between participants</i>						
Group	12.6934	3	4.2311	1.55	ns	.024
Error	235.4676	86	2.7380			
<i>Within participants</i>						
Time	9.6717	2	4.8358	3.21	<.05	.018
Time x Group	10.0919	6	1.6820	1.11	ns	.019
Error	259.4907	172	1.5087			
Total	527.4152	269				

表3より、統制群(NF)も含めて、timeとgroupの交互作用について有意ではなく( $F(6, 172)=1.11$ , ns,  $\eta^2=.02$ ), timeの主効果のみ有意であった( $F(2, 172)=3.21$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.02$ )ため、フィードバックの水準におけるグループ間の差は、統計的に有意差はなかった。参考までに分析を行ったところ、time間の平均を比べると、統制群(NF)以外の3グループにおいてposttest(Time2)の方がpretest(Time1)より大きく、全体的にスコアの向上が見られ、そのスコアもdelayed posttest(Time3)まで維持されていた。つまり、どのフィードバックタイプもスコアを向上させる効果を示したと言えるが、交互作用が有意でないため、フィードバックの違いによるグループ間の効果の差は見いだせなかった、つまりは現在完了に関する明示的知識を多く持つ学習者には、全タイムラインを通して処遇に有意な効果は見られなかったことになる。

前述の通り、交互作用は有意ではなく、タイムライン全ての平均におけるフィードバックの効果は見られなかったが、図4からpretest(Time1)とposttest(Time2)において交互作用があることが見てとれ、posttest(Time2)後に新たな指導がなかったため、timeの水準をpretestとposttestの2水準に絞り、再び分散分析を行った。

その結果、timeとgroupの交互作用が有意であった( $F(3, 86)=2.92$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.04$ )。そこでgroupの単純主効果を検定したところ、pretestでは有意でなく( $F(3, 86)=0.80$ , ns,  $\eta^2=.01$ ), posttestにおいても有意傾向が見られたものの有意ではなかった( $F(3, 86)=2.33$ ,  $p<.10$ ,  $\eta^2=.05$ )。一方、timeの単純主効果を検定したところ、ICFが与えられたグループは1%水準で有意であり( $F(1, 86)=9.66$ ,

$p<.01$ ), MCFが与えられたグループは5%水準で有意であった( $F(1, 86)=4.11$ ,  $p<.05$ )。よって項目別熟達度高群については、DCFよりもICFやMCFの方が短期的には効果があったと考えられる。しかしHolm法による多重比較の結果、posttestにおいて、どのgroup間にも有意差は見られなかったため、その効果はどのgroupにも有意差を与えるほどのものではなかったと言える。

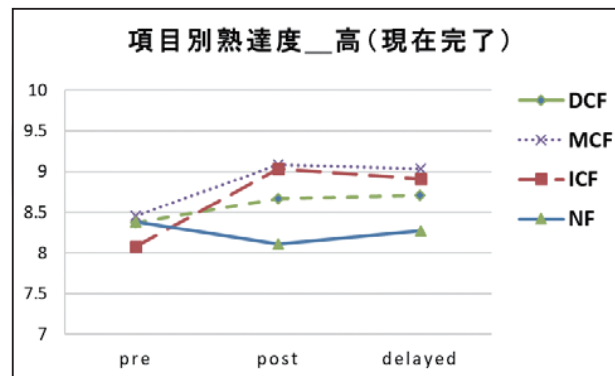


図4 平均値推移（項目別熟達度\_高）

### 5.2.「項目別熟達度\_中」群の場合

記述統計の結果は表4に示す。

表4 記述統計表（項目別熟達度\_中）

Groups	N	Pretest	Posttest	Delayed Posttest
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
DCF	14	5.21 (1.82)	7.64 (2.38)	6.21 (2.78)
MCF	14	5.43 (2.06)	8.07 (2.87)	6.07 (3.63)
ICF	14	5.50 (1.88)	6.29 (3.08)	5.50 (3.08)
NF (Control)	14	5.50 (1.92)	5.43 (3.70)	4.79 (3.76)

分散分析の結果を表5に示す。

表5 分散分析表（項目別熟達度\_中）

Source	SS	df	MS	F	P	Effect size ( $\eta^2$ )
<i>Between participants</i>						
Group	43.4940	3	14.4980	1.24	ns	.029
Error	608.6905	52	11.7056			
<i>Within participants</i>						
Time	67.5833	2	33.7917	4.61	<.05	.044
Time x Group	37.4167	6	6.2361	0.85	ns	.025
Error	761.6667	104	7.3237			
Total	1518.8512	167				

表5から、timeの主効果が有意であったが( $F(2, 104)=4.61$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.04$ ), groupの主効果は有意ではなく( $F(3, 52)=1.24$ , ns,  $\eta^2=.03$ ), timeとgroupの交互作用についても有意ではなかった( $F(6, 104)=0.85$ , ns,  $\eta^2=.03$ )。time間の平均を比べると、統制群以外の3グループにおいてposttest(Time2)の方がpretest(Time1)よりも大きく、どのフィードバックタイプもスコアを向上させる効果を示したと言えるが、交互作用が有意でないため、処遇の効果の差は見いだせなかった。また、posttest(Time2)

のスコアが delayed posttest (Time 3) まで維持されることはなかった。

項目別熟達度高群における分析同様、図 5 から pretest (Time 1) と posttest (Time 2) 間において交互作用があることが見てとれ、posttest (Time 2) 後に新たな指導がなかったため、time の水準を pretest と posttest の 2 水準に絞り再び分散分析を行った。その結果、time の主効果が有意であったものの ( $F(1, 52) = 12.49, p < .01, \eta^2 = .07$ ), group の主効果は有意ではなく ( $F(3, 52) = 0.98, ns, \eta^2 = .03$ ), また time と group の交互作用については有意傾向が見られたものの有意ではなかった ( $F(3, 52) = 2.55, p < .10, \eta^2 = .04$ )。より正確に処遇の効果を検証するため、Pre/Post の 2 水準における group の単純主効果及び、group の各水準における time の単純主効果を検定した結果、pretest (Time 1) と posttest (Time 2) のどちらにおいても group 間に有意差がなかった。しかし、group の各水準における time の単純主効果を比較すると、MCF ( $F(1, 52) = 10.42, p < .01$ ) と DCF ( $F(1, 52) = 8.80, p < .01$ ) に有意差が見られたことから、MCF と DCF は ICF ( $F(1, 52) = 0.92, ns$ ) より効果的なフィードバックであると考えられる。よってこの項目別熟達度中群については、ICF よりも DCF や MCF の方が短期的には効果があったと考えられる。

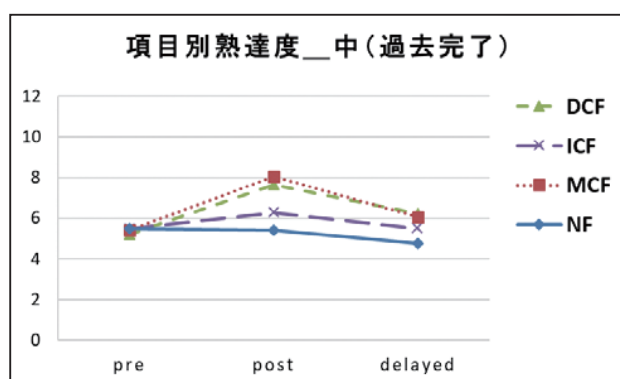


図 5 平均値推移 (項目別熟達度\_\_中)

### 5.3. 「項目別熟達度\_\_低」群の場合

記述統計の結果は表 6 に示す。

表 6 記述統計表 (項目別熟達度\_\_低)

Groups	N	Pretest	Posttest	Delayed Posttest
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
DCF	14	5.21 (1.82)	7.64 (2.38)	6.21 (2.78)
MCF	14	5.43 (2.06)	8.07 (2.87)	6.07 (3.63)
ICF	14	5.50 (1.88)	6.29 (3.08)	5.50 (3.08)
NF (Control)	14	5.50 (1.92)	5.43 (3.70)	4.79 (3.76)

分散分析の結果を表 7 に示す。

表 7 分散分析表 (項目別熟達度\_\_低)

Source	SS	df	MS	F	P	Effect size ( $\eta^2$ )
<i>Between participants</i>						
Group	76.1333	2	38.0667	4.22	<.05	.052
Error	513.6667	57	9.0117			
<i>Within participants</i>						
Time	310.9000	2	155.4500	43.18	<.01	.214
Time x Group	142.6667	4	35.6667	9.91	<.01	.098
Error	410.4333	114	3.6003			
Total	1453.8000	179				

表 7 から、time と group の交互作用が有意であったため ( $F(4, 114) = 9.91, p < .01, \eta^2 = .10$ ), time の各水準における group の単純主効果を検定したところ、pretest (Time 1) では有意でなかったが ( $F(2, 57) = 0.00, ns$ ), posttest (Time 2) では有意であった ( $F(2, 57) = 15.17, p < .01$ )。しかし、delayed posttest (Time 3) では有意差はなくなっており ( $F(2, 57) = 0.80, ns$ ), 処遇の効果は持続していないことが分かった。平均スコアも統制群 (NF) 以外は維持されていなかった。また、group の各水準における time の単純主効果を検定したところ、それぞれの group 共に有意であった (MCF:  $F(2, 114) = 46.89, p < .01$ , DCF:  $F(2, 114) = 10.68, p < .01$ , Control Group:  $F(2, 114) = 5.42, p < .01$ )。

Holm 法を用いた多重比較を行った結果は、posttest (Time 2) では MCF の平均が DCF や統制群 (NF) の平均よりも有意に大きく ( $MSe = 7.16, p < .05$ ), DCF と統制群 (NF) の平均間の差は有意ではなかった。したがって、MCF が DCF や統制群 (NF) よりも効果があるが、それらは短期的で効果は保持されなかったと言える。(図 6 参照)。

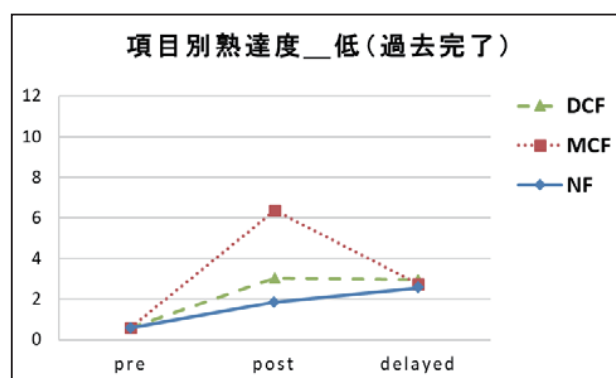


図 6 平均値推移 (項目別熟達度\_\_低)

## 6. 考察

書き言葉による訂正フィードバックは暗示的知識より明示的知識の発達を導くと言われており (Polio, 2012<sup>(23)</sup>; Shintani, Ellis, & Suzuki, 2014<sup>(24)</sup>; William, 2012<sup>(25)</sup>), 本研究の処遇を通し発達しうる言語項目における明示的知識は、文法の「形式」と「規則」に関する明示的知識となる。タスク活動において誤りが生じ、その誤りに対して訂正



フィードバックが与えられれば、図1の「comprehension(理解)」の段階に存在する文法規則の再構築が行われることとなる。間接的訂正フィードバックが与えられた場合は、そのフィードバックから得られる情報としては「間違いがある」という否定証拠のみとなる。よって、学習者は正しいものは何かについて、つまり肯定証拠(形式や規則に関する正しい情報)を自ら探し出す必要がある。これには他の文法規則から規則を応用したりする必要がある。直接的訂正フィードバックが与えられた場合は、「間違いがある」という否定証拠と、正しい形式についての肯定証拠の両方を受け取ることになる。ただし正しい規則についての肯定証拠は直接与えられることはない。一方、メタ言語的訂正フィードバックを得た場合は、「間違いがある」という否定証拠と、正しい規則についての肯定証拠を受け取ることになる。ただし、正しい形式についての肯定証拠は直接得られない。次の表8は本研究で与えられる書き言葉による訂正フィードバックとその後の認知処理により学習者が取得すべき情報をまとめたものである。

表8 WCF から得られる情報

	WCF が与える 情報	WCF 後の認知処理により 学習者自身が取得すべき情報
DCF	正確な形式	正確な規則
MCF	正確な規則	正確な形式
ICF	なし	正確な規則・形式

本研究の英作文課題を解くのに必要な知識は正しい形式そのものではなく、それを導き出すことができる正しい規則である。正しい形式を暗記しても、同じ問題の課題は与えられないため、必ず規則の理解が必要となってくる。

項目別熟達度高群を対象とした研究では、遅延事後テストまで測定した場合は、フィードバック間において正確さの向上に与える効果の有意差は見られなかった。次に、テストを事前・事後の2水準に絞って、短期的な効果のみに焦点を当てた結果、有意ではなかったが、DCFよりもMCFやICFの方が効果がある傾向が見られた。つまり、項目別熟達度高群に対しては直接的訂正フィードバックよりも間接的訂正フィードバックの方に短期的な効果が見られたのである。

この項目別熟達度高群の学習者は元々、現在完了に関する明示的な規則を多く保持している。この群の学習者が誤りを犯した場合、その原因は、(1)不注意(言語運用上の問題)、(2)知識の欠如や不正確な知識の保持(言語知識上の問題)の2つが考えられる。前者の不注意による誤りは一過性のものであり、ミステイク(mistake)と表すこともできる。この群に属する学習者は、(1)が原因で誤りを犯した場合には、どのフィードバックを与えようが、彼らはすでに新しい英作文課題で正確な形式

を導き出せる十分な明示的知識を保有していると考えられるので、訂正フィードバックの効果に差は、ほぼないと予想される。次に(2)が原因で誤りを犯した場合には、DCFが与えられると、「正確な形式」と「自分が書いた不正確な形式」の比較という認知処理が行われるが、新しい英作文課題に应用できる正確な規則を導き出せるかどうかは不明である。一方、MCFやICF等の暗示的フィードバックが与えられると、規則に注意が向けられ、欠如していた規則に気づいたり、再確認したりするなどの深い認知処理が行われる可能性が高い。よって他の英作文課題にも応用可能な正しい規則を得ることができたと考えることができる。

次に項目別熟達度中群を対象とした研究では、項目別熟達度高群と同じくgroupとtime(事前・事後・遅延事後の3水準)の交互作用は有意ではなかったため、処遇に有意な効果はみられなかった。しかし、groupとtime(事前・事後の2水準)の分散分析を行った結果、有意傾向は見えてとれた。もちろん有意差ではないため、明確にフィードバックに効果があったとは言えないが、timeの単純主効果はMCFとDCFにおいて有意差が見られた。よってICFよりはMCFやDCFの方が有効なフィードバックであると考えることができる。つまり、この項目別熟達度中群は、間接的訂正フィードバックより、直接的訂正フィードバックの方が効果があると言える。

この群に属する学習者は過去完了に関する明示的知識が全くないわけではないが、不十分かつ不正確な知識を保持していることが多い。よって誤りを犯した場合、不注意というより、知識の欠如が原因となる。よってMCFにより正しい規則が与えられた方が、スコアが向上することは予測できる。MCFにより、新たな規則が蓄えられたり、ルールの再確認、思い出しが導かれたのである。DCFは正しい形式を与えるフィードバックであり、そこからの認知処理により正しい規則を導き出せるかどうかは不明であるが、元々保持している基本的な規則に関する知識から導き出すことに成功している場合が多いと考えられる。しかしICFから正確な規則を導き出す能力はなかったため、ICFの効果は見られなかったと考えられる。

最後に、項目別熟達度低群を対象とした研究では、DCFやフィードバックなしよりも、MCFが効果があった。しかし、その効果は遅延事後テストを実施した6週間後まで持続しないということが明らかになった。DCFグループと統制群(NF)間には有意差は見られなかった。

この群の学習者は、正しい形式を導き出すための過去完了の規則に関する知識がほとんど欠けている。よって当然ではあるが、MCFのように規則を伝えるフィードバックの方が効果がある。この群の学習者にDCFによって正しい形式を与えても、そこから新たな英作文課題に



も応用できる正確な規則を導き出すことはできなかったと考えることができる。

## 7. まとめ

本研究の研究課題は、「ある文法項目の明示的知識を活用する英作文能力（項目別熟達度）の違いによって、異なるタイプの書き言葉の訂正フィードバックは、新しい英作文課題の正確さの向上に異なった影響を及ぼすのか」を調査することであり、それにより学習者の特定の文法項目における熟達度に応じた最も効果のある書き言葉による訂正フィードバックを特定することを目的としていた。学習者が持つ総合的言語能力である熟達度ではなく、個々の文法項目に応じた熟達度（項目別熟達度）をフィードバックの効果に影響を与える変数とし、その熟達度に応じて学習者を3つのグループに分け、それぞれのグループにおいてどの種類の書き言葉による訂正フィードバックが新しい英作文課題における正確さの向上を促したのかを検証した。その結果、現在完了を扱った熟達度の高い学習者には、直接的訂正フィードバックよりも、間接的訂正フィードバックやメタ言語的訂正フィードバックの方が効果が見受けられた。また過去完了を扱った熟達度が中程度の学習者には、間接的訂正フィードバックよりも、メタ言語的訂正フィードバックや直接的訂正フィードバックの方が効果が見受けられた。また、同じく過去完了を扱った熟達度の低い学習者には直接的訂正フィードバックよりも、正しい規則を提示するメタ言語的訂正フィードバックの方が効果があり、効果量も大きかった ( $\eta^2=.23$ )。

日本の英語教育において文法は、まずは明示的に指導され、意識できる明示的知識として蓄えられる。その後、授業ではその知識を用いる様々なタスクが行われ、知識の内在化や自動化が促される。当然、ある文法項目に関する明示的知識の量や、それを活用する力は学習者間で異なる。Ellis (2009)<sup>(26)</sup> は、一般的に直接的訂正フィードバックはまだ明示的な支援が必要な学習初心者に効果があり、間接的訂正フィードバックは自ら誤りを訂正できるぐらい十分に熟達度の発達した学習者に効果があると述べている。本研究では概ねこの主張を支持する結果が得られた。一般的な英語総合能力を示す「熟達度」ではなく、個々の文法項目ごとに細分化された熟達度となる「項目別熟達度」を設定し、それらが実際にフィードバックの効果に影響を与えるということが示せたことは、この分野の研究において意義がある。

Kang and Han (2015)<sup>(20)</sup> は、書き言葉による訂正フィードバックを一度与えるだけでも十分効果があり、効果量も大きいと述べている。本研究の項目別熟達度高群では、事後テストと遅延事後テスト間において、平均スコアの持続が見受けられた。このように単なる不注意によるミ

ステイクの場合や、自己訂正できる十分な明示的知識を元々有している場合は、彼らの主張の通り、一度の訂正フィードバックで十分な効果があると考えられる。また、この参加者群に与えられた現在完了という文法項目は彼らにとって複雑ではなく、一度の訂正フィードバックでも十分に効果があったのかもしれない。しかし、中・低群では低群の統制群以外の全ての訂正フィードバック・グループにおいて、事後テストと遅延事後テスト間で平均スコアが下がっていた。項目別熟達度中・低群に与えられた過去完了という文法項目は現在完了よりも「基準となる過去」等の理解が必要となり複雑であるため、それ故に一度だけの訂正フィードバックでは効果がなかったとも考えられる。今後は本研究では明確に示すことができなかった文法項目の複雑さが訂正フィードバックの効果に与える影響も調査される必要がある。また、効果の保持に関する研究としては、フィードバックの機会をより増やしてみたり、フィードバックを与えた後に追加指導を行ったりする等の調査が必要となる。ある文法規則に関してすでに持っている明示的知識を活用しても自己訂正できないような文法規則に対して、長期的な効果が期待できるフィードバックを提示することで初めて現場の教師にとって意味のある研究となるであろう。

本研究の課題としては、項目別熟達度高群と中・低群に対して異なる言語項目へのフィードバックを与えたことが挙げられる。本研究は「ある文法規則に関してすでに持っている明示的知識を活用して英文を書く能力」を「項目別熟達度」と定義し、それを高・中・低の3つの群に分け、それぞれの群においてどの書き言葉による訂正フィードバックが新しい英作文課題の正確さの向上に寄与するかを調査した。3つの群を設ける際、実験参加者の人数を確保するために、項目別熟達度高群には、現在完了に関するテストの得点を元に参加者を決定し、現在完了の誤りに対して訂正フィードバックを与えた。項目別熟達度中・低群には、過去完了に関する得点で参加者を決定し、過去完了の誤りに対して訂正フィードバックを与えた。現在完了と過去完了には形式的にも規則的にも共通点があるが、その違いが訂正フィードバックの効果に別の変数として影響を与えているということは十分考えられるため、今後は全熟達度群でどちらかの文法項目に絞って研究を行うことが必要となる。

さらなる課題としては、現在完了や過去完了を含む複数の文のタイプを設定し、様々な文の状況下における文法活用能力を調査したことが挙げられる。そのため文法そのものの知識だけでなく、疑問文や否定文に関する知識も正答に必要となっている。純粹にある文法項目のみを対象とするためには、文のタイプを絞り、同じタイプの文を複数問準備する必要がある。また文法項目に関する知識を主に「意味」と「形式」の繋がりに関する知識

に限定しており、その文法が持つ「機能」は考慮していない。今後は文法に関する包括的な知識を対象とする必要もあるであろう。

また、言語項目ごとにおける熟達度を個人内要因として焦点を当てたが、訂正フィードバックが文法項目の知識に関する部分に影響を与えたのか、あるいは運用に関わる部分に影響を与えたのかは不明である。今後は、例えば知識の部分だけに絞るならば、Ellis (2005)<sup>(27)</sup>で提案されているようなメタ言語測定テストなどを用いて明示的知識を測り、その知識の差におけるフィードバックの効果測定する必要があるであろう。

さらにタスクは書き直しでなく、新しい英作文課題を解くものであった。よって文法規則の理解が必要不可欠である場合においては、MCFが効果があるのは納得できる。しかし、「書き直し」のようなタスクであれば、正しい形式を与えるDCFのような直接的訂正フィードバックも全ての参加者群に効果があると予想される。今後はCFを与える回数や個人内要因、文法項目、タスクタイプ等の様々な変数を扱った多種多様なフィードバック研究が求められる。

#### 一 文 献

- (1) Lyster, R., & Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp.37-66, 1997
- (2) Kartchava, E., & Ammar, A. The noticeability and effectiveness of corrective feedback in relation to target type. *Language Teaching Research*, 18, pp.428-452, 2014
- (3) Li, S. The effectiveness of correct feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, pp.209-365, 2010
- (4) Li, S. The interactions between the effects of implicit and explicit feedback and individual differences in language analytic ability and working memory. *The Modern Language Journal*, 97, pp.634-654, 2013
- (5) Truscott, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, pp.327-369, 1996
- (6) Truscott, J. The case for 'The case against grammar correction in L2 writing classes' : A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.111-122, 1999
- (7) Truscott, J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp.255-272, 2007
- (8) Ferris, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) . *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.1-11, 1999
- (9) Ferris, D. *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003
- (10) Sheen, Y. Introduction: The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp.169-179, 2010
- (11) Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62, pp.1-41, 2012
- (12) Bitchener, J., & Storch, N. *Written corrective feedback for L2 development*. UK: Multilingual Matters, 2016
- (13) Bitchener, J., & Knoch, U. The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, pp.193-214, 2010
- (14) Hashemnezhad, H., & Mohammadnejad, S. A case for direct and indirect feedback: The other side of the coin. *English Language Teaching*, 5, pp.230-239, 2012
- (15) Ellis, R. *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012
- (16) Sheen, Y. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, pp.255-283, 2007
- (17) Goo, J. Corrective feedback and working memory capacity in interaction-driven L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, pp.445-474, 2012
- (18) Shintani, N., & Ellis, R. Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? *System*, 49, pp.110-119, 2015
- (19) Kondo, T. & Shirahata, T. The effect of explicit instruction on transitive and intransitive verb structures in L2 English classrooms. *Annual Review of English Language Education*, 26, pp.93-108, 2015
- (20) Kang, E., & Han, Z. The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 99, pp.1-18, 2015
- (21) Ferris, D. Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp.181-201, 2010
- (22) Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988
- (23) Polio, C. The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21, pp.375-389, 2012
- (24) Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64, pp.103-131, 2014
- (25) William, J. The potential role (s) of writing in second

- language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, pp.321-331, 2012
- (26) Ellis, R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63, pp.97-107, 2009
- (27) Ellis, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp.141-172, 2005

—図 版—

- 図 1 Kondo, T. & Shirahata, T. The effect of explicit instruction on transitive and intransitive verb structures in L2 English classrooms. *Annual Review of English Language Education*, 26, p.99, 2015